

O PERFIL DO ALUNO PARA O SÉCULO XXI. A “NOVA” FLEXIBILIDADE CURRICULAR E A SUA IMPORTÂNCIA PARA O ENSINO DA GEOGRAFIA

Felisbela MARTINS

CEGOT – Centro de Estudos de Geografia e Ordenamento do Território, FLUP
felisbela.martins@gmail.com

Resumo

Com este texto pretendemos dar conhecimento sobre o conceito de currículo, uma breve evolução do conceito e concepções de currículo. Pretendemos fazer emergir como essas concepções têm vindo a ser interpretadas em Portugal ao nível do(s) discurso(s) político(s) e como estes tem sido objeto de constantes mudanças.

Acompanhando estes movimentos, as Orientações Curriculares de Geografia têm também vindo a sofrer alterações, o que nem sempre tem favorecido a educação geográfica. Questionamos então, o que muda na prática no ensino desta disciplina escolar, enquanto os discursos se alteram efetivamente num espaço tão curto de tempo e pelas concepções de currículo que elas encerram.

Palavras chave: Currículo, Concepções de currículo, Orientações Curriculares de Geografia

Abstract

The aim of this text is to talk about the different concepts of curriculum and their evolution. We aim to show how these concepts have been interpreted in Portuguese political speech and regularly changed.

As a result of these evolving tendencies, the Curricular Guidelines for Geography have also changed, which hasn't always been beneficial to the teaching practices of the subject. We therefore question what actually changes in the teaching practice of this subject due to the fast-changing political discourse and the concept of curriculum that informs it.

Keywords: Curriculum, Curriculum conceptions, Geography Curriculum Guidelines.

1. Introdução

Durante os últimos 30 anos assistimos em Portugal a discursos políticos sobre diferentes concepções de currículo. Sendo um conceito demasiado amplo e polissémico, não é fácil chegar a uma definição una, já que se trata de um conceito que tem evoluído historicamente de acordo com as realidades sociais e neste sentido deve ser compreendido no contexto social em que está inserido.

Acompanhando as sucessivas e constantes mudanças nos discursos políticos sobre como deve ser entendido o currículo em Portugal, autores e professores de Geografia foram configurando Orientações Curriculares e Programas, ora considerando o currículo como um plano estruturado, previamente planificado a partir de fins, finalidades, objetivos e avaliação do produto, ora como um conjunto de experiências educativas e o desenvolvimento de competências específicas da disciplina, a serem experienciadas pelos alunos de acordo com as suas vivências.

No texto que aqui desenvolvemos pretendemos, para além desta introdução, nos pontos dois, três e quatro, dar conhecimento sobre as concepções de currículo e sua evolução, pese embora a sua curta história, e traçar a evolução das concepções de currículo em Portugal, nas três últimas décadas. Nos pontos que se lhe seguem, no cinco, pretendemos apresentar como os autores das Orientações Curriculares de Geografia as configuraram de modo a estar interligados com as concepções de Currículo Nacional, para finalmente apresentarmos as nossas considerações finais, onde se salienta o papel dos professores face a tão rápidas mudanças sem que, ao menos, haja espaço e tempo para uma avaliação do processo a ser levado a cabo

2. O conceito de Currículo

Nos nossos dias o termo currículo é um conceito generalizado, usado e utilizado por professores, políticos, pais e encarregados de educação e tem-se disseminado pela sociedade em geral. Porém, ao estar presente em muitos textos e discursos, é ainda um conceito que apresenta dificuldade de uma definição precisa. O termo currículo, etimologicamente tem origem na palavra latina *currere*, que significa correr e refere-se a um percurso a ser realizado.

No campo científico, o conceito de currículo tem uma curta história, daí a sua imprecisão, polissemia e ambiguidade conceptual (Gimeno Sacristán e Perez Gomes, 1989; Huebner, 1989; Pacheco, 1996; Leite, 2002). Zabalza (2003:15), ao consultar a Enciclopédia Internacional de Educação, encontrou mais de 300 entradas pelo que advoga que se “trata de um espaço em expansão continua” ao qual se junta “a pouca precisão de conceitos e sua heterogeneidade” (*ibidem*). Segundo Kemmis (1988:28), “as definições concretas estão elaboradas de maneira a refletirem os usos em voga e incorporam as ideias dos debates contemporâneos”. Pacheco advoga (1996:18) que “insistir numa definição abrangente de currículo poder-se-á tornar extemporâneo e negativo dado que, apesar da recente emergência do currículo como campo de estudos e como conhecimento especializado, ainda não existe um acordo generalizado sobre o que verdadeiramente significa”.

No campo pedagógico, o termo passou por concepções diferentes ao longo da História da Educação. De facto, muitos foram os especialistas neste campo¹ que se tem debruçado sobre o conceito, mas face à ambiguidade e variabilidade conceptual do termo, o currículo ora tem sido apontado como “um plano previamente planificado a partir de fins e finalidades” (Pacheco, 1996:16), ora “como um processo decorrente da aplicação do referido plano” (*ibidem*).

No primeiro caso, estamos perante uma concepção de currículo que corresponde a um plano de estudos, ou a um programa, planificado e a ser posteriormente posto em prática de modo a cumprir as intenções previamente identificadas. É uma concepção de currículo tradicional, centrada em conteúdos e

¹ Pacheco (1996:16-17) enumera alguns como “Tyler, Good, Beth, Phenix, Taba, Johnson, D’Hainaut (Connelly e Lanz, 1991); Jackson, 1992; Toobs e Tierney, 1993 (...), Shwab, Smith *et al*, Foshay, Rugg, Caswell, Stenhouse, Gimeno, Zabalza, Kemmis, etc)”.

objetivos a serem atingidos. A sua abordagem baseia-se, fundamentalmente, na estrutura do conhecimento que deve ser transmitido às novas gerações, através das disciplinas ditas clássicas e por professores detentores do saber, aos quais cabe planear e controlar o processo de obtenção desse conhecimento pelos alunos. No dizer de Pacheco (2005a:33), "o currículo representa algo muito planificado e que depois será implementado na base do cumprimento das intenções previstas, constituindo os objetivos, que expressam antecipação de resultados, e os conteúdos a ensinar os aspetos fundamentais para a sua definição". Em suma, o currículo é concebido como um corpo organizado de conhecimentos que se transmitem sistematicamente na escola.

No segundo caso, estamos perante uma concepção de currículo que aponta, ora para um conjunto de experiências educativas a serem vividas pelos alunos dentro do contexto escolar, mas também apresenta uma vertente flexível em função das situações e condições da aplicação. O currículo deixa de ser encarado "como um plano, totalmente previsto ou prescritivo, mas como um modo organizado em função de propósitos educativos e de saberes, atitudes, valores, crenças que os intervenientes trazem consigo e realizem no contexto dos processos de aprendizagem formais e/ou informais" (Pacheco, 2005a: 35).

Enquanto o primeiro caso, e segundo Pacheco (1996:16)², "está patente na tradição latino-europeia", o segundo "é uma perspetiva curricular anglo-saxónica" (*ibidem*), em que o currículo se entende não como universalmente prescrito, mas decorrente do contexto em que é vivido e dos saberes, crenças e valores por quem é vivido. Ou seja, o conceito de currículo evolui para uma visão entendida como conjunto de experiências vivenciadas pelos jovens, sob orientação de escola que, também agora, toma decisões em parceria com as estruturas políticas.

Em síntese, estamos perante um espaço demasiado amplo entre concepções, podendo daí advir quer a dificuldade de uma definição una para o conceito, quer o surgimento das diferentes aceções que lhe são atribuídas.

Sendo um conceito multifacetado, ele tem evoluído historicamente de acordo com as realidades sociais distintas e, portanto, deve ser compreendido no contexto social em que está inserido.

3 – Currículo: conceito em evolução

Se bem que o termo currículo tenha sido registado em países de língua inglesa, na Universidade de Glasgow em 1663³ e tinha sido objeto de uso, Silva sublinha (2000:10) que "o currículo aparece pela primeira vez como objeto específico de estudo, nos anos 20, nos Estados Unidos" e, segundo Freitas

² Segundo Pacheco(2005:33), falar de currículo ou falar de programa representa uma mesma realidade, aparecendo sobretudo na tradição francófona, como sinónimos.

³ O Oxford English Dictionary situa a fonte mais antiga de "currículum" em 1663 e Kemmis (1988:32), expressa que a "palavra currículo" como termo técnico em educação, faz parte de um processo específico de educação da Universidade de Glasgow, alargando-se a partir do seu uso escocês e da transformação do ensino da Escócia".

(2000:40), “praticamente todos os historiadores do currículo estão de acordo ao atribuir a Franklin Bobbitt a primazia a ser o seu primeiro teórico, devido à publicação do livro “The Curriculum” em 1918. O conceito terá surgido pelo nascimento da educação de massas, mas também com o crescente processo de industrialização, acompanhado pelos movimentos migratórios que então ocorriam nos Estados Unidos. Influenciado por Frederick Taylor, Bobbitt defendia que na Escola fossem estabelecidos métodos conducentes à obtenção de resultados de forma precisa e ainda a certificação de que eles fossem atingidos através de formas de mensuração. Cabia ao Estado e à Educação estabelecer os seus objetivos que, na perspectiva de Silva (2000:19), deveriam basear-se num exame daquelas habilidades profissionais da vida adulta. Emergia aquilo que Leite (2002:56) designa por “O currículo como estrutura organizada de conhecimentos/Teoria do Racionalismo Académico Tradicional” e associa o currículo apenas ao conjunto de saberes académicos transmitidos pela Escola, circunscrevendo-o (...) ao conjunto de matérias a ensinar e à estrutura organizativa dessa transmissão (*Ibidem*).

A orientação curricular de Bobbitt tem seguidores nos anos subsequentes, mas todos “os atores principais de ação escolar são professores, e não os alunos”. O currículo “é concebido como um plano organizado em torno das disciplinas e conteúdos clássicos e de atividades de ensino que privilegiam a repetição, a memorização e a aquisição de uma racionalidade considerada como única lógica” Leite (2002:57). Aos professores, nesta orientação curricular, cabe o papel de serem o veículo transmissor do conhecimento e saber acumulado, de modo a ser absorvido e depois reproduzido o mais fielmente possível pelos seus alunos, usando técnicas expositivas apoiadas em livros de texto que reproduzem o currículo. Aos alunos, cabe-lhes o papel de guardarem a informação e o conhecimento transmitido, sem estabelecerem uma relação com o mundo que os rodeia.

Nos finais dos anos 40 do século passado surge a obra de Tyler, denominada “Basic Principles of Curriculum and Instruction” considerado por Leite (2002:58), “como um marco histórico na construção de um quadro teórico no domínio curricular” e, segundo Fernandes (2007:134), o “grande marco de especialização curricular a partir do qual se evidencia a necessidade de mais teorizações sobre o currículo”. Segundo Kemmis (1988:55), Tyler defendia que o currículo “trata de explicitar um método racional para contemplar, analisar e interpretar o currículo e o programa de ensino de uma instituição educativa (...) uma forma de considerar um programa de ensino como instrumento de educação efetivo”. O método racional aqui desenvolvido começa por assinalar quatro questões fundamentais que devem ser respondidas para o desenvolvimento de qualquer currículo ou plano de estudo. Tyler propunha uma clara definição de objetivos, formulando-os em termos de conteúdos e aspetos comportamentais e sobre a seleção de experiências e sua organização, mas também princípios gerais e métodos de organização, defendendo a necessidade de se realizar uma avaliação das experiências das aprendizagens.

Estamos perante uma concepção “de currículo nitidamente técnica: seleção de conteúdos, sua organização e sequência de acordo com princípios psicológicos, e a determinação e avaliação dos métodos adequados de transmissão (experiências de aprendizagem) utilizando a tecnologia de

especificação condicional de objectivos e a medida de atingir, primordialmente, perante testes" (Kemmis, 1988:59). O método racional de Tyler em relação ao currículo situa-se definitivamente no campo tecnológico (*ibidem*:62) ou, como sublinha, a ênfase dos conteúdos pela fase nas habilidades e destrezas a adquirir e a desenvolver pelos estudantes, ou seja, deu lugar a uma orientação curricular tecnicista fortemente influenciada pelas correntes psicológicas comportamentalistas". Esta corrente teórica tem subjacente uma concepção de currículo que se associa, nas palavras de Fernandes (2007:136), "a uma matriz disciplinar configuradora dos saberes científicos considerados válidos para serem ensinados nas escolas e que era traduzida num documento escrito – o plano – que minuciosamente enunciava as intenções do ensino e dos assuntos a ensinar, bem como os meios mais eficazes para os atingir".

Pensa-se então que o currículo é como um documento estruturado segundo objetivos de aprendizagem e que se expressam através de níveis de comportamentos.

Nesta perspetiva, falar de currículo implica considera-lo em função de um conjunto de aprendizagens finais dos alunos avaliadas em função dos objetivos previamente definidos pela escola em função de um plano externamente estabelecido. Aos professores cabe-lhes ser eficientes e ter rigor na transmissão dos conhecimentos e agir para que os objetivos sejam atingidos. Cabe-lhes ser profissionais técnicos, ser eficientes e rigorosos, mediante a procura de resolução de problemas. O centro de ação dos professores é o programa e o seu trabalho é concebido e orientado para pôr em prática os objetivos comportamentais definidos.

Esta visão técnica do currículo "continua ainda hoje, a nível mundial, a orientar muitos processos de reforma e ou inovação curriculares de sistemas educativos, ainda que desde então, se tenham vindo a experimentar tipos alternativos de organização do currículo, assentes em princípios de territorialização da educação e na atribuição de maior protagonismo às escolas e aos outros atores" (Fernandes, 2007:141).

Nos anos 60 do século passado, surgem vozes que estão contra esta orientação curricular. José Schwab (1989) defendia que os problemas do currículo não passavam pela teoria, mas sim pela prática, defendendo a adoção de uma linha de ação curricular fortemente comprometida com as situações reais. "Esta valorização da prática implica, pois aceitar que o currículo é constituído não apenas pelo plano prescritivo da ação, mas também pelas situações reais, vividas no decurso dessa ação" (Leite, 2002:64). E, nesta perspectiva da construção teórica do currículo baseada na prática, supõe "um mundo em que os professores devem participar ativamente na tomada de decisões educativas e aceitar a responsabilidade derivada de fazê-lo" (Kemmis, 1988:71). Nesta perspetiva, atribui-se aos professores o papel de atores fundamentais, conhecedores de valores, teorias e práticas educativas, pessoas ativas e responsáveis com a capacidade de atuar e tomar decisões. A Escola é encarada como "aquela que tem como projeto a educação e a cidadania, para a formação integral da pessoa humana e para a formação permanente" (Leite, 2002: 64). E o currículo é "uma concepção que não [se] limita aos dados materializáveis nos instrumentos que expressam os conteúdos e os propósitos de ensino, as condições organizativas e metodológicas, os recursos e os materiais de formação, os momentos e os processos de avaliação dessa

formação” (*ibidem*). Neste contexto, o currículo deve ser encarado como uma ação resultante da relação dialética entre os especialistas curriculares e os professores e como um processo interativo e não como um produto, mas uma prática em permanente ação e evolução (Stenhouse, 1987).

4 – O Conceito de Currículo em Portugal

Até aos finais do século passado, e no que a Portugal diz respeito, o currículo era concebido como um conjunto de programas nacionais universais. Segundo Martins (2011: 64), que cita Freitas “a linha de orientação seguida ia muito ao encontro das perspetivas behavioristas, com incidência nos objetivos comportamentais. Pode dizer-se que o desenvolvimento curricular em Portugal adoptou a *Racionale Tyleriana*, adaptando-a ao currículo por disciplinas que sempre vigoraram entre nós” e as escolas eram consideradas instituições que se limitavam a fazer cumprir esse currículo junto de todos os jovens portugueses, através da atuação dos professores dentro das salas de aula. Associado a uma matriz disciplinar assente nos saberes científicos, os únicos a serem ensinados na escola, o currículo era traduzido num documento escrito que enunciava as intenções do ensino e do que ensinar. Nesse documento, os elementos essenciais eram definidos superiormente e aos professores cabia apenas o papel de funcionarem como meras correias de transmissão do que era prescrito a nível nacional. (*ibidem*) Isolado na sala de aula, o professor limitava-se a fazer passar um conhecimento para todos os alunos como se eles fossem todos iguais. Neste contexto, a escola aceitava de forma pacífica e uniforme um currículo universal, igual para todos, indiferente à diversidade e heterogeneidade da população que a frequentava. Estávamos perante uma orientação curricular tradicional e tecnicista. Foi um movimento que se expandiu em particular na segunda metade da década de 70, sobretudo com o movimento de democratização da educação escolar e, segundo Formosinho (1991:8), ao nível do currículo correspondeu “ao aparecimento do paradigma tecnológico (...) cuja expressão máxima [se denominou] por pedagogia por objectivos”.

Mas, numa sociedade e num período de mudanças permanentes, numa sociedade fortemente influenciada e dependente de conhecimento, torna-se relevante o papel social e cultural da educação, tanto no que diz respeito ao desenvolvimento de capacidades e da personalidade de cada indivíduo, como à integração e utilização social dos saberes e conhecimentos. Não faz sentido pensar num currículo do qual conste apenas um conjunto de conteúdos a ensinar e a fazer aprender, mas sim um currículo que, para além de contemplar os saberes a ensinar, dele façam parte as aprendizagens geradas na escola, resultantes da sua organização e que estejam interligadas com as vivências dos alunos e com o meio em que estes estão inseridos. Pensar o currículo implica a sua reconfiguração em função do que é prescrito a nível nacional, para o tornar vivido pelos alunos a nível local.

E, dando seguimento a este entendimento, em 1996/1997, o Ministério da Educação desencadeou um processo de discussão junto da comunidade educativa com o fim de identificar os problemas da

educação básica e mobilizar as escolas, professores e outros parceiros, no sentido da procura de soluções para o problema da qualidade das aprendizagens e do sucesso da educação básica. Esta experiência designada de “Projeto de Reflexão Participada do Currículo”, que deu mais tarde origem ao projeto designado “Gestão Flexível do Currículo”, foi um movimento de forma a que as escolas e os professores pudessem trabalhar com questões curriculares. Partia-se do reconhecimento do saber teórico e prático dos professores e tinha por fim induzir as dinâmicas de reflexão nas escolas que instaurassem o trabalho cooperativo entre os professores e que estes desenvolvessem mecanismos necessários à tomada de decisões curriculares contextualizadas, ao nível das escolas.

Surge a Reorganização Curricular do Ensino Básico⁴ através do Decreto Lei nº 6 de 18 de Janeiro de 2001, que faz emergir um conceito de currículo como um conjunto de aprendizagens que os alunos deviam de realizar e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, e de acordo com os princípios consagrado na Lei de Bases do Sistema Educativo. Deste modo, o conceito de currículo não se identificava com um conjunto de disciplinas, nem com um plano de estudos para cada ciclo ou ano de escolaridade, nem o programa de cada disciplina se reduzia a uma lista de conteúdos e métodos a ensinar dentro de cada uma delas. Antes, porém, define-se por “um conjunto de competências consideradas essenciais e estruturantes no âmbito do desenvolvimento do Currículo Nacional para cada um dos ciclos de ensino básico, o perfil de competências terminais desse nível de ensino, bem como os tipos de experiências educativas que deviam de ser proporcionadas aos alunos. É pois assumido que o Currículo Nacional é configurado a nível central, que contempla os grandes objetivos de aprendizagem dos alunos, as competências a desenvolver e o tipo de experiências educativas que devem ser proporcionadas a todos os alunos, mas reconhece-se que a sua concretização implica um processo flexível, que requer, nos diversos níveis, interpretação de cada contexto de trabalho. Esta concepção do currículo implica que se encontrem respostas adequadas às características das escolas em diferentes locais e regiões, mas, sobretudo, respostas às características de cada turma e de cada aluno.

No início desta segunda década do século XXI altera-se novamente o rumo do conceito de Currículo Nacional e, segundo a tutela, este passa a ser entendido como “o conjunto de conteúdos e objectivos que devidamente articulados, constituem a base de organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos” (D.L.nº139/2012). Neste documento legal estabeleceu-se que o currículo se concretiza em planos de estudo e em conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos e tem como referência os programas das disciplinas e as metas de aprendizagem a atingir por cada ano de escolaridade e de ciclo de ensino. As metas de aprendizagem, estabelecem aquilo que pode ser considerado como a aprendizagem essencial a realizar pelos alunos e constituem um referencial para professores e encarregados de educação (*Ibidem*). Advoga-se que as metas de aprendizagem ajudam a encontrar meios necessários para que os alunos desenvolvam capacidades e adquiram conhecimentos

⁴ - Estava prevista a Reorganização Curricular do Ensino Secundário, mas esta nunca foi implementada junto das escolas, por sucessivas mudanças governamentais.

indispensáveis ao prosseguimento de estudos e às necessidades da sociedade atual. As metas organizam-se em cada ano escolar, por Domínios, Subdomínios que se concretizam em Objetivos Gerais e descritores de modo hierárquico

Estamos perante um discurso político relativo à concepção de currículo diferente do discurso anterior e o foco é novamente colocado sobre o desenvolvimento cognitivo dos alunos, tendo por referencia os objetivos e conteúdos formais de aprendizagem estabelecidos pelos programas curriculares e metas de aprendizagem.

Quatro anos volvidos, ainda na mesma década, surgem novos discursos políticos sobre o currículo, agora sob o desígnio do movimento do Perfil dos Alunos para o Século XXI. Segundo o Despacho nº 9311 de 21 de Julho de 2016, a tutela desenvolve um discurso político centrado nos princípios fundamentais para uma educação inclusiva. Defende que a Escola deve preparar para desenvolver em cada indivíduo a vontade, a capacidade e o conhecimento que lhe permitirá aprender ao longo da vida. Daí ter-se identificado 8 princípios que subjazem ao trabalho de natureza curricular. Salientam-se assim: o Perfil de base humanista (A), Educar ensinando para a consecução efetiva das aprendizagens (B), Incluir como requisito de educação (C), Contribuir para o desenvolvimento sustentável (D), Educar ensinando com coerência e flexibilidade (E), Agir com adaptabilidade e ousadia (F), Garantir a estabilidade (G) e Valorizar o saber (H).

Mais uma vez se identificam competências agora denominadas competências – chave e 10 áreas de desenvolvimento, a saber: Linguagem e textos, Informação e comunicação, Raciocínio e resolução de problemas, Pensamento crítico e Pensamento criativo, Relacionamento interpessoal, Bem estar e saúde, Sensibilidade estética e artística, Saber técnico e tecnologias e Consciência e domínio do corpo. Em cada uma destas áreas identificam-se também descritores operativos e ainda implicações práticas.

À semelhança do que ocorreu no início do século com a Reorganização Curricular do Ensino Básico, especifica-se o entendimento do conceito de competência, defendendo-se que são combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem uma efetiva ação humana em contextos diversificados. Elas são de natureza cognitiva, metacognitiva, social, emocional, física e prática. Não se excluem entre si, mas são complementares, e a sua enumeração não pressupõe qualquer hierarquia interna entre as mesmas. Finalmente, não correspondem a uma área curricular específica e em cada área curricular estão necessariamente envolvidas múltiplas competências, teóricas e práticas.

Para o leitor atento é notório que voltamos ao discurso político que configura o currículo como um conjunto de aprendizagens que os alunos devem desenvolver na escola e aos professores vai caber a faculdade de o gerir de acordo com a escola e os seus alunos. Estamos perante, novamente, um currículo nacional configurado a nível central, que contempla as competências a desenvolver pelos alunos, reconhecendo-se que a sua concretização implica um processo flexível, que requer, nos diversos níveis, interpretação de cada contexto educativo.

5 – O Currículo e a disciplina de Geografia

Na senda destas concepções de currículo, foram configurados Programas e Orientações Curriculares de Geografia, que de seguida apresentamos nas suas linhas mestras.

Com a Reforma Curricular dos anos 80/90 os programas de Geografia do 7º e 9º ano foram reformulados e deles constavam temas, conteúdos, objetivos específicos, estratégias. No plano de estudos do ensino básico – 3º ciclo, a disciplina de Geografia estava ausente no 8º ano de escolaridade. Os alunos tinham o primeiro contato com a disciplina no 7º ano e só voltavam a reiniciar os seus estudos no 9º ano.

Com a Reorganização Curricular do Ensino Básico de 2001, a disciplina reaparece em todos os anos de escolaridade, inserida na área disciplinar de ciências sociais. Na configuração das Orientações Curriculares de Geografia assumiu-se que, no final do Ensino Básico, os alunos deveriam ser geograficamente competentes, ou seja, ao terminar o Ensino Básico o aluno deveria ser aquele que teria de possuir “o domínio das destrezas espaciais e que demonstre ser capaz de visualizar espacialmente os factos, relacionando-se entre si, de descrever corretamente o meio em que vive ou trabalha, de elaborar um mapa mental desse meio, de utilizar mapas de escalas diversas, de compreender padrões espaciais e compará-los uns com os outros, de se orientar à superfície terrestre (...) interpretar e analisar criticamente a informação geográfica e entender a relação entre identidade territorial, cultural, património e individualidade regional” (ME-DEB, 2001, p.107).

Entretanto foram desenhadas orientações no sentido de indicar ações a serem levadas a cabo pelos docentes e previa-se que fossem promovidas experiências educativas com o fim de serem desenvolvidas competências ligadas à pesquisa. E, nesse sentido, os professores tinham a missão de desenvolver experiências de modo a que os alunos viessem a ter oportunidade de aprender a observar, registar, tratar informação, levantar hipóteses, a formular conclusões e apresentar resultados. As destrezas geográficas deviam ser desenvolvidas quer ao nível do trabalho de campo, como do trabalho de grupo, no sentido de favorecer a promoção de ideias e a produção de conclusões. Para se tornarem geograficamente competentes através da educação geográfica, os alunos deviam aprender a responder a um conjunto de questões como: “Onde se localiza?, Por que se localiza?, Como se distribui? Quais as características? Que impacte?. E como deve ser gerido para benefício mútuo da humanidade e do ambiente? (*ibidem*).

Assumia-se que a “procura de respostas para as questões geográficas implica investigar a localização, situação, interação, distribuição espacial e diferenciação de fenómenos à superfície terrestre” (*ibidem*). Assim, constava nos documentos oficiais a decisão de se agrupar as competências em três domínios: A Localização, O conhecimentos dos Lugares e Regiões e o Dinamismo das Inter-relações entre Espaços. Sugeriram-se diferentes experiências de aprendizagem e as competências deviam ser desenvolvidas ao longo dos três níveis do Ensino Básico. Cabia aos docentes de Geografia organizar o

processo de ensino-aprendizagem da forma que considerassem mais adequada aos contextos da sua escola e turma, dando oportunidade aos alunos para realizarem atividades que lhes permitissem desenvolver competências de saber pensar o espaço e serem capazes de atuar no meio em que vivem.

Defendia-se que a educação geográfica permitia, na sua dimensão conceptual, conhecer e aplicar conceitos como espaço, território, lugar, região, ambiente, localização, escala geográfica, mobilidade geográfica, interação espacial e movimento bem como estabelecer relações entre eles. Na sua dimensão instrumental permitia desenvolver competências relacionadas com a observação direta, mas também com a utilização, elaboração e interpretação de mapas, com a interpretação de fotografias e com a representação gráfica e cartográfica de dados estatísticos, visando sempre integrar as diferentes características dos lugares num contexto espacial, de modo a desenvolver o processo de conhecimento do Mundo. E, desta forma, as duas dimensões da educação geográfica desempenhavam um papel formativo, contribuindo para a assunção da cidadania.

A partir de um tema organizador “À Descoberta de Portugal, da Europa e do Mundo” (figura 1), as Orientações Curriculares de Geografia apontavam para seis temas que gravitavam em torno dele, e, a sua gestão devia incidir mais nos aspetos interpretativos das diversas experiências educativas do que nos aspetos descritivos dos conteúdos programáticos. Cabia aos professores definir as estratégias de concretização e de desenvolvimento do Currículo Nacional através dos temas definidos, adequando as suas decisões ao contexto de cada escola e de cada turma. Os temas programáticos podiam ser estudados separadamente ou de forma integrada. A sua distribuição ao longo dos três anos do 3º ciclo do ensino básico deviam ser articulado com os projetos curriculares de escola e de turma, nunca descurando uma lógica de ciclo.



Figura 1 – Esquema Organizador dos temas de Geografia Segundo a Reorganização Curricular do Ensino Básico.

Fonte: Elaboração própria.

As Orientações Curriculares de Geografia apontavam ainda para a metodologia a usar, tendo sempre como base o estudo de caso, isto é, os professores deviam partir de exemplos concretos, ao nível do local, do regional, ou do país, tendo como referência Portugal e dois países que constituam exemplos significativos semelhantes e/ou contrastantes selecionados de uma lista, de um conjunto selecionado. A escala mundial deveria ser utilizada principalmente no estudo de fenómenos só compreensíveis à escala planetária, como os grandes conjuntos montanhosos, os grandes rios, a distribuição mundial dos climas, as formações vegetais e a população.

Houve a preocupação, dentro do quadro da metodologia para o ensino desta ciência, de conceber um Currículo Nacional através de um conjunto de temas abertos que pudessem ser geridos localmente num contexto de cada escola e de cada turma. Permitiam aos professores, de acordo com as especificidades locais, interpretá-las e configurar o currículo de geografia localmente. Desta forma, as Orientações Curriculares de Geografia articulam-se com as diretrizes da Gestão Flexível de um Currículo Nacional que se pretendia também ser pensado localmente, contribuindo para que este fosse entendido como um projeto. Apelando à metodologia de ensino da disciplina, partindo de estudos de caso e realizando-se o processo de ensino – aprendizagem a diferentes escalas de análise, (local, regional, mundial), permitia-se através de um currículo nacional, configurar um currículo local precursor do sucesso escolar de alunos, forçosamente diferentes, numa escola que se deseja de sucesso⁵.

Com o Decreto- Lei nº139/2012 de 5 de Julho, com a institucionalização das metas curriculares, se bem que o tema central das Orientações Curriculares de Geografia “À Descoberta de Portugal, da Europa e do Mundo” se mantenha, os temas que em torno dele gravitavam, passam a denominar-se Domínios e agora organizam-se de forma hierárquica e sequencial. Os Domínios encontram-se subdivididos em subdomínios e em objetivos gerais que se especificam em descritores rigorosos de desempenho cognitivo que permitem a avaliação dos objetivos formulados.

Para o 7º, 8º e 9º ano foram eleitos 2 domínios por cada ano de escolaridade, totalizando 6 Domínios no terceiro ciclo. No 7º ano identificaram-se 6 subdomínios, 33 objetivos gerais e 128 descritores em 150 minutos semanais, enquanto para o 8º ano elegeram-se 12 subdomínios, 40 objetivos gerais e 155 descritores em 100 minutos por semana. Finalmente, para o 9º ano configuraram-se 6 subdomínios, 22 objetivos gerais e 118 descritores em 150 minutos semanais.

Assim, ao todo, cada professor terá que leccionar 397(398) descritores, o que nos leva a questionar, o papel do docente em espaço de sala de aula. Estamos pois presente uma ação discursiva e de mera transmissão de conhecimentos (Quadro I). No que toca ao Ensino Secundário, não houve nenhuma alteração face ao programa já existente.

⁵ Porque não houve a Reorganização Curricular do Ensino Secundário, também não houve orientações curriculares de geografia para o ensino secundário.

Quadro I - Domínios, subdomínios, objetivos e descritores da disciplina de Geografia, no Ensino Básico

Anos	Domínios	Subdomínios (nº)	Objetivos (nº)	Descritivos (nº)
7º ano	A Terra: Estudos e Representações	3	11	44
	Meio Natural	3	22	83
8º ano	População e Povoamento	5	15	57
	Atividades Económicas	7	25	95
9º ano	Contrastes de Desenvolvimento	3	5	27
	Riscos, Ambiente e Sociedade	3	17	91
Total	6	25	95	397 (398)

Fonte: Elaboração própria

Em suma, foram hierarquizados muitos objetivos e descritores para serem leccionados em apenas três anos com uma carga letiva manifestamente reduzida. De forma alguma estas metas de aprendizagem nos parecem ser exequíveis. Será quase impossível leccionar a disciplina desenvolvendo competências relacionadas com a observação direta, a utilização, e elaboração e interpretação de mapas, a interpretação de fotografias, a representação cartográfica de dados estatísticos, com o fim de integrar os conhecimentos e características dos lugares num contexto espacial, e desenvolver o processo do conhecimento do mundo. Muito difícil está a ser, nas escolas portuguesas, os alunos aprenderem geografia segundo um processo de ensino-aprendizagem onde o discente por descoberta, se motiva para se educar geograficamente. Isto é, saberem discutir problemáticas reais, sociais, dinâmicas e suscetíveis de aplicação (Hugonie, 1989). Muito difícil está a ser proporcionar aos jovens situações de ensino-aprendizagem que lhes permitam responder a questões básicas que desde sempre os geógrafos procuraram responder, ou seja: Onde se localiza? Como se distribui no espaço? Que fatores contribuem para a localização e distribuição? Que características? Quais os impacte que produzem na sociedade?. Antevemos sim, um ensino de geografia voltado para a simples memorização de factos e conceitos, afastando-se do que hoje em dia se entende em todo o mundo do que deve ser ensinado aos jovens. Antevemos, mais uma vez, a preponderância do professor, consumidor do currículo, e não seu configurador.

De Orientações Curriculares de Geografia baseadas em experiências educativas a serem proporcionadas aos alunos, permitindo estabelecer um conjunto de competências específicas com o fim dos jovens saberem pensar o espaço e serem capazes de atuar no meio em que vivem, passamos para Orientações Curriculares de Geografia que se centram no desempenho cognitivo dos alunos.

Quadro II – Competências transversais do 7º ao 12ºano da disciplina de Geografia.

- Localizar, no espaço e no tempo, lugares e fenómenos geográficos.
- Conhecimento relativo a lugares, fenómenos geográficos (físicos e humanos) e os processos que intervêm na sua configuração, em diferentes escalas, usando corretamente o vocabulário geográfico.
- Investigar (Desenvolver estudos de caso sobre) problemas ambientais e sociais, ancorando em questões de trabalho e questões geograficamente relevantes (o quê, onde, porquê e para quê)(ancorados em questões-chave geograficamente relevantes no trabalho de campo e na análise de fontes documentais).
- Mobilizar diferentes fontes de informação geográfica na construção de respostas, para os problemas investigados, incluindo mapas, diagramas, globos, fotografias aérea e TIG (p.e. *Google Earth, Google Maps, GPS, SIG, Big Data*).
- Recolher, tratar e interpretar informação geográfica e mobilizar a mesma na construção de respostas para os problemas estudados.
- Realizar projetos, identificando problemas e colocando questões-chave, geograficamente relevantes, a nível económico, político, cultural e ambiental, a diferentes escalas de resiliência face à mudança
- Representar gráfica, cartográfica e estatisticamente a informação geográfica, proveniente de trabalho de campo (observação direta) e diferentes fontes documentais (observação indireta) e sua mobilização na elaboração de respostas para os problemas estudados.
- Comunicar os resultados da investigação, usando a linguagem verbal, icónica, estatística e cartográfica, bem como diferentes suportes técnicos, incluindo as TIC e as TIG.
- Conhecer objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS) exemplificando a sua aplicação.
- Pesquisar exemplos concretos de solidariedade territorial e sentido de pertença numa perspetiva dos ODS.
- Compreender o mundo na sua multiculturalidade e multiterritorialidade, na construção da identidade do eu e dos outros, utilizando exemplos relacionados com a ordem económica, social e política na atualidade.
- Identificar-se com o espaço de pertença valorizando a diversidade de relações que as diferentes comunidades e culturas estabelecem com os seus territórios, a várias escalas.
- Aplicar o conhecimento geográfico, o pensamento espacial e as metodologias de estudo do território, de forma criativa, em trabalho de equipa, para argumentar, comunicar e intervir em problemas reais, a diferentes escalas.

Legenda:

Competências transversais a azul – Competências a serem desenvolvidas no secundário (12º ano)

Competências transversais a vermelho – Competências a serem desenvolvidas no 3º ciclo e secundário (10 e 11º ano).

Competência transversais a preto – Competências a serem desenvolvidas durante o 3º ciclo básico (7º, 8º e 9º ano)

Competências transversais sublinhadas - Competências a serem desenvolvidas durante o Secundário (10º e 11º ano)

Fonte: Elaboração própria

Com a emergência do movimento do Perfil dos Alunos para o Século XXI, iniciado com o Despacho nº9311 de 21 de julho de 2016, a associação de Professores de Geografia articulou o documento orientador com as aprendizagens fundamentais da disciplina de Geografia. Desta forma, configurou as

Aprendizagens Essenciais da disciplina, desde o 7º ano do ensino básico ao último ano, de escolaridade obrigatória, o 12º ano, tendo em atenção as escalas de análise e o nível etário dos alunos. Assim, à saída do ensino básico, os alunos para além de Participar e Comunicar devem saber Localizar e compreender lugares e regiões e Problematizar e debater as inter-relações entre fenómenos e espaços geográficos. Ao nível do ensino secundário, saber Participar e Comunicar é fundamental, mas também Analisar questões geográficas e Debater as inter-relações no território português e em outros espaços. Entretanto, os programas não foram alterados, mas a partir destes, foram gizadas competências transversais que cruzam o ensino da geografia ao nível da escolaridade obrigatória. Estas competências que constam no quadro II, têm a virtude de virem a desenvolver o pensamento geográfico de uma forma progressiva e harmoniosa, através de competências que se vão desenvolvendo e que deverão ser concluídas ao fim de seis anos de escolaridade.

Neste sentido, à semelhança do que ocorreu na Reorganização do Ensino Básico de 2001, o currículo de Geografia apresenta uma vertente flexível em função de situações e condições de aplicação, em função de propósitos educativos, saberes, atitudes e valores que preconizam aprendizagens geográficas e uma consequente educação geográfica que dá respostas às questões fundamentais do ensino desta disciplina. Mais uma vez, cabe aos docentes o papel fulcral de organizar o processo de ensino aprendizagem de forma que considerar mais adequada aos alunos, às turmas e à escolar onde estão inseridos.

6 – Algumas Considerações Finais

Ao longo deste texto procuramos fazer emergir a evolução do conceito de currículo e como ele tem vindo a ser interpretado ao nível dos discursos políticos. Ao longo da sua breve história, ele tem sido concebido ora como um plano previamente planificado a partir de fins e finalidades com um conjunto estruturado de conhecimentos, cabendo aos professores e alunos papéis diferenciados, ora como um processo que aponta para o conjunto de experiências educativas a serem vivenciadas pelos alunos em contexto escolar.

Procuramos também dar conhecimento sobre como o currículo tem vindo a ser encarado, ao nível dos discursos políticos portugueses. Nos últimos 30 anos, em apenas três décadas, estes dois discursos têm vindo a ser alternados. Da Reforma Educativa de 1990 à Reorganização Curricular do início do século XXI foi entendido como um plano mas de seguida, até ao início da atual década, o currículo foi entendido como um conjunto de experiências educativas a serem proporcionadas aos alunos. Assim, até 2016, mais uma vez, o currículo foi entendido como um plano e já nos nossos dias a flexibilidade curricular é a palavra de ordem. Não temos dúvidas que, com mudanças tão repentinas, os professores, que deverão ter papéis tão diferentes consoante as perspetivas curriculares, não são meras correias de transmissão de conhecimentos, contudo não tem tido tempo de incorporar as mudanças sistematicamente preconizadas.

E isto vai repercutir-se junto dos professores de geografia, disciplina escolar que tem acompanhado os discursos sobre o currículo. Questionamos assim, que Geografia tem vindo a ser ensinada aos alunos? Cremos, que nas práticas pouca mudanças têm vindo a ser feitas, já que a maioria dos professores se apoiam muito nos manuais escolares que, por sua vez, não têm mudado muito quanto à geografia desenvolvida nos últimos anos.

7. Bibliografia

- Alonso, L. (2001). O “Projeto de Gestão Flexível do Currículo em questão”. In *Noesis*, Nº 58, Lisboa, IIE/ME, 27-30.
- Fernandes, P. (2007). *O currículo do ensino Básico em Portugal na transição para o Século XXI - um mapeamento de discursos políticos, académicos e de práticas*. Tese de Doutoramento. FPCEUP.
- Formosinho, J. (1991). Currículo Uniforme-pronto-a-vestir de tamanho único – in Machado, F., Gonçalves, F. (1991). *Desenvolvimento Curricular-Problemas e Perspectivas*. (pp.262—267).Porto: Edições ASA.
- Freitas, C.V. (2000). O currículo em debate:Positivismo-Pós-modernismo. Teoria e Prática.In *Revista de Educação.DEFCUL*, Volume.IX(1), 39-51.
- Huebner, D. (1989).El estado moribundo del curriculum. In G. Sacristán, A. Gomez Pérez (1989)(Ed.), *La enseñanza: su teoría y su práctica*. (pp. 210-223).AKAL/UIVERSITARIA.
- Hugonie, G (1992). “Enseigner la géographie actuelle des lycées”, *L' Espace Géographique*, 2, 129-133.
- Kemmis, S. (1988). *El curriculum: más allá dela teoría de la reproducción*.Madrid: Ediciones Morata.
- Leite, C. (2002). *O currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, FNJICT.
- Martins, F. (2011). *O currículo Nacional de Geografia do Ensino Básico. Da concepção e do Prescrito à configuração do vivido*. Tese de Doutoramento. FPCEUP.
- Ministério da Educação (2001). Currículo nacional do Ensino Básico.Competencias Essenciais. Lisboa.
- Ministério da Educação (2002). Geografia. Orientações Curriculares – 3º ciclo. Lisboa.
- Ministério da Educação (2016). O perfil do aluno para o Século XXI. Competências, conhecimentos e valores numa escolaridade de 12 anos. Direção Geral da Educação. [online]. Disponível em <http://www.dge.mec.pt/conferencia-curriculo-para-o-seculo-xxi-competencias-conhecimentos-e-valores-numa-escolaridade-de-12>. [Acedido em 30 de abril de 2016].
- Pacheco, A. (1996). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora, Coleção Ciências da Educação, nº22.
- Pacheco, A. (2005). *Estudos Curriculares. Para a compreensão Crítica da Educação*. Porto: Porto Editora, Coleção Currículo, Políticas e Práticas, nº24.
- Sacristán, G.,Pérez, A. (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. (pp. 210-223).AKAL/UIVERSITARIA.
- Schawab, j. (1989).El estado moribundo del curriculum. In G. Sacristán, A. Gomez Pérez (1989)(Ed.), *un enfoque practico como lenguaje para el curriculum*. (pp. 197 - 209).AKAL/UIVERSITARIA
- Silva, T.T. (2000). *Teorias do Currículo. Uma introdução Crítica*. Porto: Porto Editora, Coleção Currículo, Políticas e Práticas, nº2.
- Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.

Zabalza, M. (2003). A construção do currículo: a diversidade numa escola para todos. In Sousa, C., Ricardo, M.M. (org). *Uma Escola com sentido: o currículo em Análise e Debate. Contextos, questões e perspectivas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

- Documentos Oficiais.

Decreto-Lei 6/2001 de 18 de janeiro.

Decreto-Lei 139/2012 de 5 de julho.

Despacho nº9311 de 21 de julho 2016.